

Strassnig, Barbara; Leidenfrost, Birgit; Schabmann, Alfred; Carbon, Claus-Christian
**Cascaded Blended Mentoring. Unterstützung von Studienanfängerinnen
und Studienanfängern in der Studieneingangsphase**

Merkt, Marianne [Hrsg.]; Mayrberger, Kerstin [Hrsg.]; Schulmeister, Rolf [Hrsg.]; Sommer, Angela [Hrsg.];
Berk, Ivo van den [Hrsg.]: Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster u.a. : Waxmann
2007, S. 318-327. - (Medien in der Wissenschaft; 44)



Quellenangabe/ Reference:

Strassnig, Barbara; Leidenfrost, Birgit; Schabmann, Alfred; Carbon, Claus-Christian: Cascaded Blended
Mentoring. Unterstützung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern in der
Studieneingangsphase - In: Merkt, Marianne [Hrsg.]; Mayrberger, Kerstin [Hrsg.]; Schulmeister, Rolf
[Hrsg.]; Sommer, Angela [Hrsg.]; Berk, Ivo van den [Hrsg.]: Studieren neu erfinden – Hochschule neu
denken. Münster u.a. : Waxmann 2007, S. 318-327 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-113680 - DOI:
10.25656/01:11368

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-113680>

<https://doi.org/10.25656/01:11368>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger,
Rolf Schulmeister, Angela Sommer,
Ivo van den Berk (Hrsg.)

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken



Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger, Rolf Schulmeister,
Angela Sommer, Ivo van den Berk (Hrsg.)

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken



Waxmann 2007

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 44

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-1877-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2007

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

Rolf Schulmeister, Marianne Merkt

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken 11

Keynote Abstracts

Gabriele Beger

Was ist und was kann Open Access beim eLearning bewirken? 17

Diana Laurillard

Rethinking universities in the light of technology-enhanced learning:
A UK perspective on European collaboration..... 17

Piet Kommers

Learning amongst the Young Generation in the new University..... 18

Studieren neu erfinden

Patrick Erren, Reinhard Keil

Medi@rena – ein Ansatz für neue Lernszenarien im Web 2.0 durch
semantisches Positionieren..... 21

Jakob Krameritsch, Eva Obermüller

Hypertext als Gesprächskatalysator. Studierende unterschiedlichster
Disziplinen lassen sich von einem Gemälde und voneinander inspirieren 32

Jan Hodel, Peter Haber

Das kollaborative Schreiben von Geschichte als Lernprozess.
Eigenheiten und Potenzial von Wiki-Systemen und Wikipedia 43

Nicolae Nistor, Armin Rubner, Thomas Mahr

Effiziente Entwicklung von eContent mit hohem Individualisierungsgrad.
Ein community-basiertes Modell 54

Gottfried S. Csanyi, Jutta Jerlich, Margit Pohl, Franz Reichl

Blackbox Lernprozess und informelle Lernszenarien..... 65

Tillmann Lohse, Caroline von Buchholz

Kollaboratives Schreiben an wissenschaftlichen Texten.
„Neue Medien“ und „Neue Lehre“ im Fach Geschichte 76

<i>Thomas Sporer, Gabi Reinmann, Tobias Jenert, Sandra Hofhues</i> Begleitstudium Problemlösekompetenz (Version 2.0). Infrastruktur für studentische Projekte an Hochschulen	85
<i>Katrin Allmendinger, Katja Richter, Gabriela Tullius</i> Synchrones Online-Lernen in einer kollaborativen virtuellen Umgebung. Evaluation der interaktiven Möglichkeiten	95
<i>Christoph Meier, Franziska Zellweger Moser</i> Mediengestütztes Selbststudium – Hochschulentwicklung mit und für Studierende	105
<i>Wolfgang H. Swoboda</i> Konzeption und Produktion von Medien mit Studierenden als Beitrag zur Entwicklung der Hochschulstrategie.....	116
<i>Veronika Hornung-Prähauser, Sandra Schaffert, Wolf Hilzensauer, Diana Wieden-Bischof</i> ePortfolio-Einführung an Hochschulen. Erwartungen und Einsatzmöglichkeiten im Laufe einer akademischen Bildungsbiografie	126
<i>Antje Müller, Martin Leidl</i> eLearning in der dritten Dimension. Ein Seminar zwischen Web 2.0 und virtuellen Welten	136

Hochschule neu denken

<i>Bernd Kleimann</i> eLearning 2.0 an deutschen Hochschulen	149
<i>Charlotte Zwiauer, Doris Carstensen, Nikolaus Forgó, Roland Mittermeir, Petra Oberhuemer, Jutta Pauschenwein</i> Vom Professionsnetzwerk zur nationalen eLearning-Strategie. Der Verein „fnm-austria“ und die eLearning-Interessens- gemeinschaft österreichischer Hochschulen	159
<i>Ulrike Wilkens</i> Misssing Links – Online-Lernumgebungen gegen didaktische Lücken der Hochschulreform.....	169
<i>Cornelia Ruedel, Mandy Schiefner, Caspar Noetzli, Eva Seiler Schiedt</i> Risikomanagement für eAssessment.....	180

Elisabeth Katzlinger

Die Beziehung zwischen sozialer Präsenz und Privatsphäre
in Lernplattformen..... 191

Marc Gumpinger

Implementation eines innovativen Online-Lehrevaluationssystems
im medizinischen Curriculum 202

Charlotte Zwiauer, Arthur Mettinger

Eine Großuniversität als Ort der (multi-)medialen
Wissensproduktion Lehrender und Studierender 212

Taiga Brahm, Jasmina Hasanbegovic, Pierre Dillenbourg

Experimentierfreudige computergestützte Kollaboration.
Didaktische Innovation durch Involvierung der Lehrenden 223

Loreta Vaicaityte, Sjoerd de Vries, Mart Haitjema

Continuous learning approach towards the professional
development school in practice 234

Sabine Zauchner, Peter Baumgartner

Herausforderung OER – Open Educational Resources 244

Lutz Goertz, Anja Johanning

OER – Deutschlands Hochschulen im internationalen Vergleich
weit abgeschlagen? Eine systematische Bestandsaufnahme von
OER-Initiativen im Hochschulsektor weltweit 253

Markus Deimann

Volitional-supported learning with Open Educational Resources 264

Neue Kompetenzen fördern

Birgit Gaiser, Stefanie Panke, Benita Werner

Evaluation als Impulsgeber für Innovationen im eLearning 275

Marianne Merkt

ePortfolios – der „rote Faden“ in Bachelor- und Masterstudiengängen 285

Mandy Schiefner, Caspar Noetzli, Eva Seiler Schiedt

Gemeinsam bloggen – gemeinsam lernen. Weblogs als Unterstützung
von Kompetenzzentren an Universitäten 296

Christian Swertz, Sabine Führer

Step Online. eLearning in der Studieneingangsphase des Studiums
der Bildungswissenschaft an der Universität Wien307

*Barbara Strassnig, Birgit Leidenfrost, Alfred Schabmann,
Claus-Christian Carbon*

Cascaded Blended Mentoring. Unterstützung von Studienanfängerinnen
und Studienanfängern in der Studieneingangsphase318

Christian Montel

BORAKEL – ein Online-Tool zur Beratung von Abiturienten
bei der Wahl des Studiengangs328

Kerstin Sude, Rainer Richter

eLearning in Psychosomatik und Psychotherapie339

Josef Smolle, Freyja-Maria Smolle-Jüttner, Gilbert Reibnegger

Educational Measurement im medizinischen eLearning. Begleitende
Effektivitätsmessung im Rahmen freier Wahlfächer350

Thomas Jekel, Alexandra Jekel

Lernen mit GIS 2.0. Kreative Lernwege durch die Integration
von digitalen Globen und Lernplattformen361

Silke Kleindienst

Bachelor und Handlungskompetenz – geht das? Konzept für den integrierten
Erwerb beruflicher Handlungskompetenz in einem Bachelor-Studiengang371

Jens J. Rogmann, Alexander Redlich

Computerunterstütztes Soziales Lernen (CSSL).
Ein paradigmatischer Ansatz für die Entwicklung von
Sozialkompetenz im Blended Learning381

Christoph Richter, Christian Vogel, Eva Zöserl

Mehr als ein Praktikumsbericht – Konzeption und Evaluation
eines Szenarios zur Förderung individueller und kollektiver
Reflexion im Berufspraktikum391

Verzeichnis der Postereinreichungen

Birgit Gaiser, Simone Haug, Jan vom Brocke, Christian Buddendick

Der Fall e-teaching.org – Geschäftsmodelle im eLearning403

<i>Karim A. Gawad, Lars Wolfram</i> Projekt Surgicast – Podcasting in der Mediziner Ausbildung.....	404
<i>Evelyn Gius, Christiane Hauschild, Thorben Korpel, Jan Christoph Meister, Birte Lönneker-Rodman, Wolf Schmid</i> NarrNetz – ein Blended-eLearning-Projekt des Interdisziplinären Centrums für Narratologie (ICN)	405
<i>Barbara Grabowski</i> MathCoach – ein programmierbarer interaktiver webbasierter Mathematik-Tutor mit dynamischer Hilfe-Generierung	406
<i>Harald Grygo, Robby Andersson, Daniel Kämmerling</i> Förderung von eLehrkompetenzen.....	407
<i>Joachim Hasebrook, Mpho Setuke</i> Soziale Suche nach wissenschaftlichen Texten in der Lehre	408
<i>Andreas Hebbel-Seeger</i> BoardCast – mobiles Lehren und Lernen im Schnee	409
<i>Gudrun Karsten, Martin Fischer, Michael Illert</i> CliSO: Klinische Fertigkeiten online lernen	410
<i>Ulrich Keßler, Dagmar Rolle, Jakob Hein, Rafael Reichelt, Peter Kalus, Daniel J. Müller, Rita Kraft, Constance Nahlik</i> Erstellung und Einsatz multimedialer Fälle in der Psychiatrie im Reformstudiengang Medizin, Charité Universitätsmedizin Berlin.....	411
<i>Christian Kohls, Tobias Windbrake</i> Entwurfsmuster für interaktive Grafiken	412
<i>Maria Krüger-Basener</i> Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Online-Studierenden in der Medieninformatik – und ihre Auswirkungen auf die Lehre.....	413
<i>Torsten Meyer, Alexander Redlich, Stefanie Krüger, Rolf D. Krause, Jens J. Rogmann, Michael Scheibel</i> Allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen online	414
<i>Dieter Münch-Harrach, Norwin Kubick, Wolfgang Hampe</i> Studenten gestalten Podcasts zur Vorbereitung auf das Biochemiepraktikum.....	415

<i>Michele Notari, Beat Döbeli Honegger</i> Didactic Process Map Language. Visualisierung von Unterrichtsszenarien als Planungs-, Reflexions- und Evaluationshilfe	416
<i>Ursula Nothhelfer</i> Blended Learning zwischen Topos und topologischem Denken	417
<i>Martin Riemer, Wolfgang Hampe, Marc Wollatz, Claus Peimann, Heinz Handels</i> eLearning am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf – Erfahrungen aus ersten Kursen	418
<i>Martin Schweer, Karin Siebertz-Reckzeh</i> eLLa Ψ – konzeptuelle Überlegungen zur hochschulübergreifenden Umsetzung von eLearning im Rahmen der Vermittlung psychologischer Basiskompetenzen in der Lehrausbildung	419
<i>Josef Smolle, Reinhard Staber, Sigrid Thallinger, Florian Hye, Pamela Bauer, Florian Iberer, Doris Lang-Loidolt, Karl Pummer, Gerhard Schwarz, Helmut Haimberger, Hans-Christian Caluba, Silvia Macher, Heide Neges, Gilbert Reibnegger</i> eLearning im studentischen Life Cycle der medizinischen Ausbildung. Auswahlverfahren – Anreicherungskonzept – Blended Learning – Postgraduale Fortbildung	420
<i>Ronald Winnemöller, Stefanie Winklmeier</i> Einsatz von ePortfolios im Hamburger Hochschulraum.....	421
Mitglieder des Steering Committees	422
Gutachterinnen und Gutachter	422
Organisation	423
Autorinnen und Autoren.....	424

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken

Die Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft im Jahre 2007, die in diesem Jahr in Kooperation mit der Campus Innovation durchgeführt wird, fällt mitten in eine bedeutsame historische Epoche. Die am 19.06.1999 in Bologna formulierte Erklärung von 29 europäischen Bildungsministern – „Der europäische Hochschulraum“ – und die Nachfolgekonferenzen in Berlin, Prag, Bergen und London haben einen enormen Reorganisationsprozess in den europäischen Hochschulen ausgelöst. Zeitgleich hat sich etwa seit der Millenium-Grenze die Einsicht durchgesetzt, dass eLearning ein probates Mittel für Lehren und Lernen sein kann.

Ob diese beiden Trends vereinbar sind oder wie sie sich gegenseitig befruchten können, ist noch nicht absehbar. eLearning wurde unter dem Motto des Neuen, der Innovation, des von Raum und Zeit befreiten Lernens erfunden. Die Implementation der konsekutiven Studiengänge setzt die Hochschulen jedoch unter einen äußeren Reformdruck, der kaum noch Raum für Innovationen lässt. Die Frage stellt sich, welche Rolle eLearning in dieser Situation übernehmen kann. Sind eLearning und Blended Learning doch mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung der Lehre angetreten und haben damit ein altes Thema neu in die Diskussion gebracht – die prominente Funktion der Didaktik in der Lehre und für das Lernen? Wird dem eLearning nun angesichts der stark regulierten bologna-konformen Studiengänge eine eher glanzlose, funktionale Rolle zugewiesen?

Für die Lösung dieser Problematik scheinen die neuen Internettechnologien des Web 2.0 eine wichtige Funktion zu übernehmen. Lehrenden und Studierenden werden eher partizipative und produktive Rollen ermöglicht. Die Vorträge der Tagung bieten viele Beispiele, in denen ePortfolios, Wikis, WebLogs und partizipative Evaluationsverfahren genutzt werden, die ein völlig anderes Bild von Studierenden zeichnen. Ob diese Vision unter Bedingungen der Bachelor-Studiengänge realisierbar ist und welche Gestaltungsfreiräume dafür benötigt werden, dazu liefern die Vorträge interessante Anregungen und Konzepte.

Unter dem Motto „Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken“ diskutiert die Tagung der GMW in Hamburg diese Fragen aus drei Perspektiven.

Im Vortragsstrang „Studieren neu erfinden“ werden Ideen für neue Lernszenarien und Konzepte zum partizipativen Lernen vorgestellt, auch angeregt durch neuere Entwicklungen auf dem Gebiet der Internettechnologie. Hypertext-, Portfolio- und Wiki-Methoden werden in ihrer Funktion für das kreative Schreiben und für die

stärkere Einbindung der Lernenden in den Lehrprozess und in ihrer Rolle als Mitproduzenten von Wissen betrachtet.

Die Vorträge zum Themenbereich „Hochschule neu denken“ diskutieren strategische Konzepte für die Integration von eLearning in die Hochschulen. Unter den Vorschlägen finden sich organisationale Maßnahmen wie die Bildung professioneller Gemeinschaften für eLearning oder der Einsatz von Evaluation und Assessment für die Personalentwicklung. Auch in diesem Feld liefern innovative Ideen einen strategischen Beitrag wie beispielsweise das politisch gemeinte Modell der Open Educational Resources.

Die Beiträge im Vortragsstrang „Neue Kompetenzen fördern“ setzen sich mit der Frage auseinander, welche Rolle eLearning für die Kompetenzentwicklung übernehmen kann. Darunter werden die Kompetenzen der Lehrenden wie der Lernenden verstanden. Unter diesem Thema werden auch die Potenziale des Web 2.0 für die Kompetenzförderung angesprochen. Die Unterstützung der Studienanfänger, der Erwerb fachlicher Kompetenzen sowie die Förderung berufsorientierter Sozial- und Handlungskompetenz, auch hier wieder durch aktive Einbindung der Studierenden zum Beispiel in der Evaluation, werden thematisiert.

Die Jahrestagung der GMW in Kooperation mit der Campus Innovation richtet sich an Lehrende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Verwaltungsleiterinnen und Entscheider aus Hochschule, Wirtschaft und Politik. Im vorliegenden Tagungsband finden Sie die Artikel, die den Präsentationen der Tagung zugrunde liegen, sowie die Zusammenfassungen der Keynotes und Postereinsendungen. Von 126 Einsendungen konnten nach wissenschaftlicher Begutachtung 36 Vorträge und 19 Poster präsentiert werden.

Unser Dank gilt an dieser Stelle allen Expertinnen und Experten, die eine Keynote oder einen Vortrag gehalten, das Panel vorbereitet oder daran teilgenommen, ein Projekt im Rahmen der Medida-Prix-Verleihung präsentiert, einen PreConference Workshop oder Tutorial geleitet, ein Poster präsentiert oder einen Marktplatz-Stand betreut haben. Ebenso danken wir den wissenschaftlichen Gutachterinnen und Gutachtern für ihre Mitarbeit. Mit den von ihnen eingebrachten innovativen Ideen, Konzepten, Ansätzen und Projekten und den wissenschaftlichen Diskussionen haben sie den aktuellen Diskurs zum eLearning in den Hochschulen weitergeführt.

Unser besonderer Dank gilt der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg, insbesondere Herrn Senator Dräger für den Empfang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung in der Handelskammer Hamburg, ebenso der Staats- und Universitätsbibliothek, insbesondere der Leiterin Frau Prof. Dr. Beger für den Empfang im Rahmen der Ausstellung „Mittelalterliche Handschriften aus dem Zisterzienserkloster Medingen“ sowie der Universität

Hamburg, insbesondere dem Regionalen Rechenzentrum für die technische Betreuung.

Und nicht zuletzt danken wir dem Team des Tagungsbüros, insbesondere Dagmar Eggers-Köper, Martina Hepp und Oline Marxen für ihre engagierte Mitarbeit.

Bei der Redaktion der Beiträge wurden einige Vereinheitlichungen vorgenommen. Die auffälligste betrifft die vereinheitlichte Schreibweise aller Begriffe, denen ein e, e- oder E- vorangestellt war.

Rolf Schulmeister und Marianne Merkt
im Namen aller Herausgeberinnen und Herausgeber,
Hamburg im Juli 2007

GMW07-Website: <http://www.gmw07.de>

Cascaded Blended Mentoring

Unterstützung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern in der Studieneingangsphase

Zusammenfassung

Die Studiensituation in einem Massenstudium wie dem Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien ist für Studierende und Lehrende alles andere als optimal. Vor allem der Studieneinstieg stellt eine schwer bewältigbare Herausforderung für viele Studienanfänger(innen) dar, die Betreuungssituation ist zudem extrem angespannt. Mit dem Projekt *Cascaded Blended Mentoring* wird ein Konzept vorgestellt, das bisher ungenutzte Kompetenzen und Erfahrungen von fortgeschrittenen Studierenden zur Unterstützung von Studienanfänger(inne)n in der Studieneingangsphase einbindet. Auf Blended-Learning-Basis werden die Studienanfänger(innen) in Kleingruppen virtuell und präsent von fortgeschrittenen Studierenden beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die für ein erfolgreiches Studium wichtig sind, unterstützt. Die erstmalige Erprobung dieses Modells findet mit Studienanfänger(inne)n des Sommersemesters 2007 statt.

1 Studieren in einem Massenstudium

Sandra P. ist Studienanfängerin im Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien. Sie hat von vielen Leuten gehört, dass es schwer werden wird, sich an der Universität zurechtzufinden, vor allem, wenn man sich für ein Massenstudium wie Psychologie entscheidet. Aber dass es so schwierig ist, hat sie nicht gedacht. Im Internet gibt es eine Fülle an Informationen, über die Fakultät, über das Studium, Empfehlungen für das erste Semester etc. – aber Sandra P. kann nicht entscheiden, welche Informationen wichtig sind und fühlt sich überfordert. Sie hat viele Fragen zum Studium, die sie gerne jemandem stellen würde. Aber wem? Die Masse an Studienkolleginnen und -kollegen bereitet Sandra P. nämlich großes Kopfzerbrechen. Der größte Hörsaal der Universität ist nicht einmal groß genug, damit alle Studienanfänger(innen) einen Sitzplatz bekommen. Und die Professorin vorne ist kaum zu sehen. Sandra P. fällt es schwer, mit den ständig wechselnden Personen, die in der Vorlesung neben ihr sitzen, ins Gespräch zu kommen. So

kann man doch niemand wirklich kennen lernen, denkt sie, während sie sich immer mehr wie eine anonyme Nummer fühlt...

Alles nur Fiktion? ... Leider nicht!

Sandra P. ist nur eine von etwa 6000 Personen, die aktuell an der Universität Wien Psychologie studieren. Durch Zugangsreglementierungen war die Zahl der Studienanfänger(innen) in den Studienjahren 2005/06 und 2006/07 auf 600 pro Jahr beschränkt. Davor konnte man von etwa doppelt so vielen Studienanfänger(inne)n pro Jahr ausgehen. An der Fakultät für Psychologie studieren somit weit mehr Studierende als durch das vorhandene wissenschaftliche und administrative Personal nur annähernd optimal betreut werden können. Aufgrund des ungünstigen Betreuungsverhältnisses müssen Studierende bereits zu Beginn eine Vielzahl von metafachlichen Kompetenzen, insbesondere Selbstmanagement-Kompetenzen, mitbringen, um das Psychologiestudium mit Erfolg betreiben zu können. Trotz im Internet bereitgestellter Informationen und Empfehlungen fühlen sich viele Studienanfänger(innen) orientierungslos, unvorbereitet und überfordert damit, ihr Studium selbstständig zu planen (Lowe & Cook, 2003). Eine hohe Drop-Out-Rate ist die Folge, während das gesamte Personal sehr viel Zeit mit elektronischen, telefonischen und persönlichen Anfragen verbringt.

Das Internet kann als Möglichkeit genutzt werden, Studierende eines Massens Studiums inhaltlich und organisatorisch besser zu betreuen. Bereits jetzt finden an der Fakultät für Psychologie sehr viele Lehrveranstaltungen statt, die eLearning als Methode zur besseren Unterstützung von Studierenden einsetzen. Für Studierende ist daher die Arbeit mit dem Internet unumgänglich: Neben Blended-Learning-Lehrveranstaltungen werden auch administrative Angelegenheiten (z.B. Anmeldungen zu Prüfungen) nur noch über das Internet abgewickelt. Studierende sollten bereits zu Beginn des Studiums mit im Internet bereitgestellten Informationen arbeiten und kompetente Teilnehmer(innen) in Blended-Learning-Lehrveranstaltungen sein.

Die Einbindung von fortgeschrittenen Studierenden soll den Informationsfluss zwischen verschiedenen Studiengruppen fördern. Neben den fachlichen Kenntnissen haben fortgeschrittene Studierende meist über einen langwierigen Prozess verschiedene Kompetenzen selbstständig aufbauen müssen, um im Studium erfolgreich zu sein. Dadurch haben sie sehr viele Erfahrungen im Studienalltag gesammelt, von denen derzeit aber sonst niemand profitiert. Die Gelegenheit zur systematischen Weitergabe von Erfahrungen und Kompetenzen fehlt im Studium weitgehend.

Das Projekt *Cascaded Blended Mentoring* sieht die Einbindung bisher ungenutzter Ressourcen von fortgeschrittenen Studierenden in Blended-Learning-Form als Möglichkeit zur Erleichterung des universitären Massenbetriebs. Im Folgenden wird dieses Modell vorgestellt.

2 Cascaded Blended Mentoring (CBM)

2.1 Ziele von CBM

Das Konzept von CBM zielt darauf ab, den Studienanfänger(inne)n an der Fakultät für Psychologie eine wertvolle Unterstützung – vor allem am Beginn ihres Studiums – zu bieten und somit auch den weiteren Studienverlauf zu erleichtern.

Folgende Zielsetzungen bilden die Basis für CBM:

- Qualifizierung von Studienanfänger(inne)n in den Bereichen Orientierungswissen, Strukturverständnis und wichtiger Kompetenzen (z.B. Teamfähigkeit, Zeitmanagement, Wissensmanagement)
- Verbesserung der Betreuungssituation durch Einbeziehung fortgeschrittener Studierender und deren Ressourcen und Erfahrungen
- Optimierung der Qualität der Lehre durch Minimierung von sich wiederholenden Orientierungsfragen innerhalb von Lehrveranstaltungen
- Reflektierterer Umgang mit Fachinhalten, den eigenen Kompetenzen sowie dem Berufsbild auf Seiten der Studienanfänger(innen) und der *student mentors*

Langfristig ist zu erwarten, dass CBM nicht nur zur Kompetenzentwicklung der Studierenden, sondern auch zu einer Effizienzsteigerung des Lehr- und Studienbetriebs beiträgt. Man kann von einem homogenen Vorwissen der Studierenden bezüglich studienrelevanter Kompetenzen ausgehen. Gemeinsam mit dem Wegfall von organisatorischen Fragen ist dadurch eine größere Konzentration auf die Inhalte der Lehrveranstaltungen möglich.

2.2 Das Modell

CBM ist ein Konzept zur Unterstützung von Studienanfänger(inne)n in der Studieneingangsphase. Das Modell beruht auf zwei Prinzipien, einem kaskadierten System von Zusammenarbeit und Informationsweitergabe und Blended Mentoring.

2.1.1 Prinzip des kaskadierten Systems

Ein großer Vorteil eines *kaskadierten Systems* von Zusammenarbeit und Informationsweitergabe besteht in der optimalen Ausnutzung von Ressourcen. Im Modell sind drei Ebenen der Kaskadierung vorgesehen: Studienanfänger(innen) als *student mentees*, fortgeschrittene Studierende als *student mentors* und wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) der Fakultät als *staff mentors* (siehe Abbildung 1).

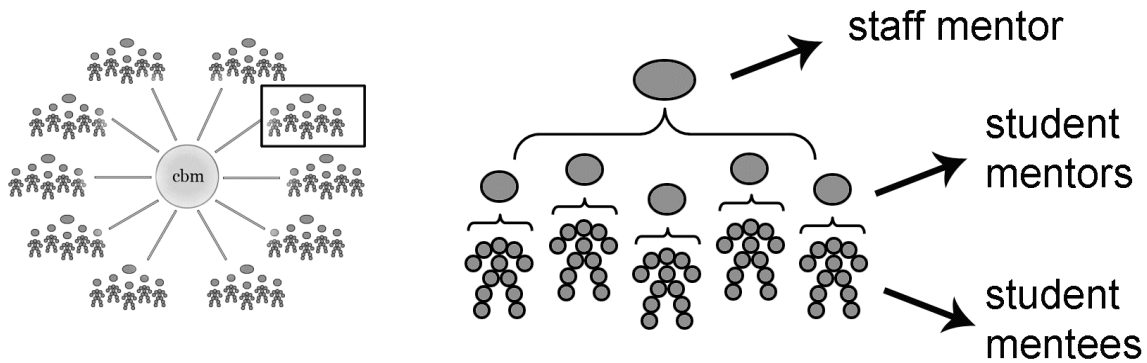


Abb. 1: Schematische Darstellung der Kaskade aller beteiligten Personengruppen

Die Studienanfänger(innen) werden in Gruppen zu zwölf Personen zusammengefasst, die über das gesamte Semester bestehen bleiben. Jeder *student group* steht ein *student mentor* zur Seite. Als *student mentors* werden fortgeschrittene Studierende eingesetzt, die bereits Erfahrungen und Kompetenzen im Laufe ihres Studiums erworben haben. Dazu zählen Kompetenzen im Bereich des Zeit- und Selbstmanagements, Teamfähigkeit und Wissensmanagement. Die *student mentors* sollen den Studienanfänger(inne)n vor allem als Ansprechpersonen bei organisatorischen und allgemeinen Fragen zum Studium und zur Universität dienen und so den universitären Ablauf transparenter gestalten. Außerdem unterstützen sie die Studienanfänger(innen) bei dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen (DeSmet, VanKeer & Valcke, in press), deren Vermittlung eine wichtige Rolle im Modell von CBM spielt.

Die *student mentors* werden ihrerseits von *staff mentors* – Mitglieder des wissenschaftlichen Personals – betreut. Ein *staff mentor* unterstützt und supervidiert fünf *student mentors*. Zusätzlich können sie den Studienanfänger(inne)n auch einen Einblick in das Berufsfeld der Psychologie geben und so eine realistische Vorstellung vermitteln.

2.1.2 Prinzip des Blended Mentoring

Das Prinzip des Blended Mentoring basiert auf theoretischen und praktischen Erkenntnissen über Blended Learning (Garrison & Kanuka, 2004; Kerres & De Witt, 2003). Es wird versucht die positiven Effekte des Einsatzes von Mentor(inn)en, wie eine förderliche Wirkung auf die Karriere bzw. Studium, das Vorhandensein eines positiven Rollenvorbildes und das Knüpfen sozialer Kontakte (Kram & Isabella, 1985), in ein Blended-Learning-Szenario zu integrieren.

Der Kontakt zwischen dem *student mentor* und der *student group* findet im Blended Mentoring sowohl präsent in persönlichen Treffen, als auch online über eine eLearning-Plattform (WebCT) statt. Die einzelnen *student groups* treffen ihren

student mentor viermal im Semester, während eine virtuelle Betreuung über WebCT laufend möglich ist.

Die *student mentors* werden während ihrer Tätigkeit desgleichen präsent und virtuell betreut. Sie können sich in eigenen Diskussionsforen untereinander austauschen, gegenseitig helfen oder den *staff mentor* um Rat fragen. Präsent findet die Betreuung und Supervision im Rahmen einer begleitenden Lehrveranstaltung statt.

3 Unterstützung in Form von Blended Mentoring

3.1 Einteilung in student groups

Die Einteilung der Studienanfänger(innen) in Gruppen zu zwölf Personen verspricht deutliche Verbesserungen zur bisherigen Situation. Neben den Vorteilen, die kleinere Gruppen beim Erwerb von Wissen haben (Johnson & Johnson, 1994; Siciliano, 2001), sichert diese Einteilung auch, dass die Studienanfänger(innen) gleich zu Beginn im kleinen Rahmen Studienkolleg(inn)en kennen lernen und soziale Kontakte knüpfen können (Ahuja & Galvin, 2002).

Die zufällige Zuteilung zu den *student groups* erfolgt zu Beginn des Programms. Die *student group* wird durch einen *student mentor* vervollständigt, der die Gruppe während der gesamten Zeit (= ein Semester) betreut. Diese Kontinuität erleichtert die soziale Interaktion und wirkt sich förderlich auf die Leistungen der Gruppe aus (Prichard, Stratford & Bizo, 2006).

Jede Gruppe hat auf WebCT einen eigenen virtuellen Bereich. Sie kann dort in einem Diskussionsforum interagieren, ebenfalls besteht die Möglichkeit über einen Chat synchron zu kommunizieren. Dateien (Dokumente, Literatur, u.ä.) können der gesamten Gruppe zur Verfügung gestellt werden. Dieser gruppenspezifische virtuelle Arbeitsplatz soll das Commitment fördern und den Studienanfänger(inne)n einen überschaubaren Rahmen bieten, um den Studieneinstieg zu erleichtern.

Zusätzlich zu dem gruppenspezifischen Bereich ist ein Diskussionsforum eingerichtet, das allen Studienanfänger(inne)n und allen *student mentors* zur Verfügung steht. Es dient vor allem dazu, allgemeine Fragen zum Studium und administrativen Strukturen zu klären und Informationen weiterzugeben, die alle betreffen. Außerdem ist geplant, dass immer wiederkehrende Fragen im späteren Verlauf des Projekts zu einer (erweiterbaren) FAQ-Sammlung zusammengefasst werden. Dies soll einerseits den Aufwand der *student mentors* reduzieren, andererseits den Studienanfänger(inne)n als jederzeit verfügbare Unterstützung dienen.

3.2 Erwerb von Kompetenzen

Die Intervention ist für die Dauer des ersten Semesters in der Studieneingangsphase vorgesehen. Aufgrund dieser relativ knappen zeitlichen Ausdehnung des Projekts ist es nur möglich eine begrenzte Zahl von Schlüsselkompetenzen sorgfältig und nachhaltig zu vermitteln.

Team- und Kommunikationsfähigkeit, Selbst- und Zeitmanagement sowie Wissensmanagement wurden ausgewählt, da sie als grundlegende Kompetenzen gelten, um ein Studium erfolgreich absolvieren zu können (Dearing, 1997). Diese Schlüsselkompetenzen (*generic skills*) sollen leicht übertragbar sein und es den Studierenden erleichtern, sinnvoll an akademische Aufgaben und Probleme heranzugehen, eine Lösung zu finden und diese mit Erfolg umzusetzen. Schlussendlich sollen diese Kompetenzen zu einer besseren Kontrolle der eigenen Lernprozesse führen und damit eine Steigerung der akademischen Leistung bewirken (Lynch, 2006). Auf WebCT werden Informationen zu diesen Kompetenzen in Form von Modulen zur Verfügung gestellt, die sowohl online als auch präsent zu bearbeiten sind.

Weiter werden Kompetenzen im Umgang mit dem Internet als Lehr-/Lern-Umgebung im Allgemeinen und mit WebCT im Speziellen vermittelt. Neben einer technischen WebCT-Einschulung und zur Verfügung gestellten Anleitungen sollen die Studierenden vor allem durch den aktiven Umgang mit der eLearning-Plattform selbst (Rogers, 2004) und mit der Online-Bearbeitung von Aufgaben und Modulen eLearning-Kompetenzen erwerben. Zusätzlich haben sie jederzeit die Möglichkeit, sich bei Problemen untereinander auszutauschen oder den *student mentor* um Hilfe zu bitten.

3.3 Aufbau der Module

Die genannten Kompetenzen werden im Rahmen dreier Module mittels theoretischer Inhalte und praktischer Übungen vermittelt. Jedes Modul beinhaltet sowohl präsente als auch virtuelle Einheiten sowie Einzel- und Gruppenarbeiten. Durch den Einsatz von vielfältigen Methoden soll sichergestellt werden, dass der Lernerfolg möglichst groß ist und auch der Transfer der Kompetenzen auf andere Situationen begünstigt wird (Mayer, 1999).

Zu Beginn eines Moduls treffen sich die *student groups* in der Kleingruppe. Dabei werden die Ziele und der Ablauf des jeweiligen Moduls durch den *student mentor* vorgestellt. Ebenfalls wird die Wichtigkeit der Kompetenz durch persönliche Erfahrungen des *student mentors* hervorgehoben.

Die weitere Bearbeitung erfolgt online. Jedes Modul enthält bestimmte Aufgaben, die die Studienanfänger(innen) in der Gruppe und einzeln bearbeiten müssen. Inhaltliche Inputs werden als Hypertexte, mit Grafiken, Präsentationen o.Ä. aufbereitet und auf WebCT als Selbstlernmodul zur Verfügung gestellt. Diese Materialien bleiben für die Studienanfänger(innen) auch im späteren Studium verfügbar.

Die *student mentors* haben die Aufgabe, Fragen zu den Modulen zu klären, bei möglichen Problemen einzuschreiten und sicherzustellen, dass die Aufgaben eines Moduls auch in der vorgegebenen Zeit bearbeitet werden.

Nach der virtuellen Phase, in der sich alle Studienanfänger(innen) intensiv mit einer bestimmten Kompetenz auseinander gesetzt haben sollten, findet ein weiteres präsentés Treffen mit den *student mentors* statt. In der Kleingruppe werden weitere Übungen durchgeführt, offene Fragen diskutiert und die Studienanfänger(innen) zur Reflexion über die jeweilige Kompetenz angeregt. Nach Abschluss eines Moduls wird während des präsentés Treffens bereits das nächste Modul von den *student mentors* vorgestellt und der Ablauf der nächsten Wochen besprochen (vgl. Abbildung 2).

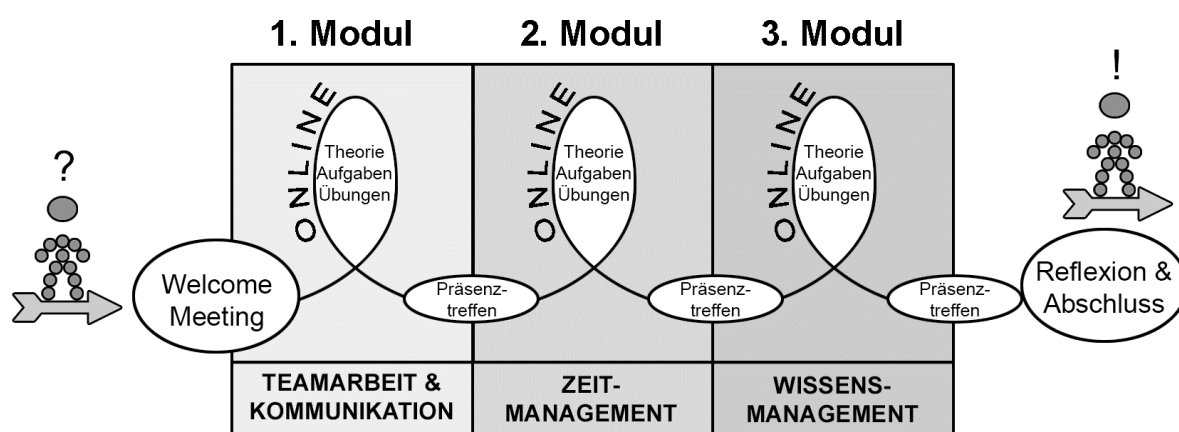


Abb. 2: Genauer Ablauf der Module (präsent & virtuell)

Innerhalb der Module werden Aufgaben sowohl einzeln als auch in der gesamten *student group* oder in kleineren Gruppen bearbeitet. Die Studienanfänger(innen) sollen verschiedene Methoden direkt ausprobieren und haben gleichzeitig die Sicherheit, jederzeit ihre Gruppenmitglieder oder ihren *student mentor* um Rat bitten zu können.

Am Ende eines jeden Moduls wird auf WebCT ein Selbsttest bereitgestellt, mit dem die Studierenden ihr Wissen überprüfen und ihren individuellen Lernfortschritt zu einer bestimmten Kompetenz erkennen können.

3.4 Ausbildung der student mentors

Den *student mentors* kommt bei CBM die wichtigste Rolle zu. Um sie auf die Anforderungen als *student mentor* geeignet vorbereiten zu können, werden diese ein Semester vor ihrem Einsatz im Rahmen einer Blended-Learning-Lehrveranstaltung in ihren Aufgaben ausgebildet und trainiert.

Diese Lehrveranstaltung über zwei Semester ist eine von mehreren, inhaltlich verschiedenen, im Studienplan verankerten Parallellehrveranstaltungen aus dem Bereich Bildungspsychologie. Eine dieser Parallellehrveranstaltungen müssen alle Studierenden im zweiten Abschnitt des Diplomstudiums Psychologie absolvieren.

Studierende, die zum *student mentor* ausgebildet werden, sollten ein besonderes Interesse an der praktischen Umsetzung bildungspsychologischer Konzepte haben. *Student mentors* haben die Möglichkeit ihre Kolleg(inn)en durch ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Studieneinstieg zu unterstützen und so die Studiensituation im Diplomstudium Psychologie zu verbessern. Als Anreiz erhalten die teilnehmenden Studierenden neben dem Erwerb von studienplanrelevanten Stunden auch eine offizielle Zertifikation über ihre erworbenen Kompetenzen.

Die didaktische Vermittlung der Inhalte der Module der Studienanfänger(innen) ist ein bedeutender Teil der Ausbildung. Weiters wird auf wichtige meta-fachliche Kompetenzen fokussiert. Wichtig für eine effektive Unterstützung der Studienanfänger(inne)n sind Kompetenzen im Bereich (computervermittelter) Kommunikation, wie Moderation und Anleitung von Gruppen (Dick & West, 2005; Prichard, Stratford & Hardy, 2004; Soliman, 1999). Feedback ist ein weiterer wesentlicher Faktor, um den Lernprozess optimal zu unterstützen (London & Sessa, 2006; Narciss, 2004), und wird in einem eigenen Training behandelt. Durch ein Training für Selbstmanagement sollen die Grenzen und Möglichkeiten der eigenen Ressourcen aufgezeigt werden. Unter anderem sollen die *student mentors* erkennen, dass sie nicht ständig online sein müssen, um ihre *student group* gut zu betreuen. Bezüglich der Module der Studienanfänger(innen) wird der Fokus auf didaktische Vermittlungsmöglichkeiten der Inhalte der Module gelegt.

Jedes Training findet sowohl virtuell – durch theoretische Vermittlung von Wissen und durch praktische Übungen – als auch präsent statt. In den präsenten Treffen wird neben Diskussionen und Übungen auch Reflexion als Methode angewandt, um den Transfer der gelernten Fähigkeiten zu fördern (Salmon, 2002).

Ergänzend zu den Trainings steht den *student mentors* ein Handbuch zur Verfügung. Dieses beinhaltet praktische Anleitungen zu den Modulen der Studienanfänger(innen), theoretisches Hintergrundwissen sowie mögliche Vorgehensweisen und Richtlinien bei auftretenden Problemen.

4 CBM in der Praxis – ein Ausblick

CBM wurde bis dato in der beschriebenen Form noch nicht abgewickelt.

Die erstmalige Durchführung des Modells mit allen Studienanfänger(inne)n eines Semesters ist für das Wintersemester 2007/08 angesetzt.

Zur Erprobung von CBM werden die Module bei einer kleineren Anzahl von *student groups*, die sich aus einer Hälfte der Studienanfänger(innen) des Sommersemesters 2007 zusammensetzen, eingesetzt. Die *student groups* werden, wie in der Konzeption von CBM vorgesehen, bereits durch *student mentors* virtuell und präsent betreut. Der anderen Hälfte der Studienanfänger(innen) werden die Kompetenzen durch ein alternatives didaktisches Modell im Rahmen einer präsenten Lehrveranstaltung, die Vorträge mit einzelnen Übungen und Selbststudium kombiniert, vermittelt. Somit sind die vermittelten Inhalte bei beiden Formen gleich, die Methode der Vermittlung variiert jedoch. In dieser Pilotphase sollen einerseits die Module auf Praxistauglichkeit, andererseits auch die Wirksamkeit des Blended-Mentoring-Prinzips überprüft werden.

Aus der formativen Evaluation der Pilotphase kann ein erster Eindruck über die Effektivität der Module und des gesamten Modells gewonnen werden. Die Module und das Modell werden bei Bedarf entsprechend adaptiert. Es besteht die Annahme, dass sich die Einteilung in überschaubare *student groups* auf die soziale Integration der Studierenden und den Verbleib im Studium positiv auswirkt (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005). Die vermittelten metafachlichen Kompetenzen sollen langfristig positiv auf den Erfolg im Studium wirken.

Zur Sicherung der Qualität des Konzepts wird CBM während der gesamten Projektlaufzeit sowohl summativ als auch formativ evaluiert. Zudem werden Vergleiche zu den vorangegangenen Studierendenkohorten herangezogen.

Langfristig angestrebt wird eine direkte Verankerung von CBM im Diplomstudium Psychologie in Wien. Darüber hinaus werden die Kernelemente des Modells – das kaskadierte System und Blended Mentoring – für eine Übertragung auf andere Fachrichtungen und Universitäten vorbereitet. Die in WebCT implementierten Selbstlernmodule könnten einen Ausgangspunkt für ein studienbegleitendes Online-Lernangebot zu metafachlichen Kompetenzen darstellen, das Studierenden in ihrer Zeit an der Universität bereitgestellt wird.

Literatur

Ahuja, M.K. & Galvin, J.E. (2003). Socialization in Virtual Groups. *Journal of Management*, 29 (2), 161–185.

- Dearing, R. (1997). *The Dearing Report – National Committee of Inquiry into Higher Education*. London.
- De Smet, M., Van Keer, H., & Valcke, M. (in press). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour. *Computers & Education*, in press, *Corrected Proof*.
- Dick, R.V. & West, M.A. (2005). *Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Garrison, D.R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7 (2), 95–105.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Leading the cooperative school*. Edina: Interaction Book Company.
- Kerres, M. & De Witt, C. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28 (2-3), 101–113.
- Kram, K.E. & Isabella, L.A. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationship in Career Development. *Academy of Management*, 28 (1), 110–132.
- London, M. & Sessa, V.I. (2006). Group Feedback for Continuous Learning. *Human Resource Development Review*, 5 (3), 303–329.
- Lowe, H. & Cook, A. (2003). Mind the gap: are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27 (1), 53–76.
- Lynch, D.J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal*, 40 (2), 423–428.
- Mayer, R.E. (1999). Multimedia aids to problem-solving Transfer. *International Journal of Educational Research*, 31 (7), 611–623.
- Narciss, S. (2004). The Impact of Informative Tutoring Feedback and Self-Efficacy on Motivation and Achievement in Concept Learning. *Experimental Psychology*, 51 (3), 214–228.
- Prichard, J.S., Stratford, R.J. & Bizo, L.A. (2006). Team-skills training enhances collaborative learning. *Learning and Instruction*, 16 (3), 256–265.
- Prichard, J.S., Stratford, R.J. & Hardy, C. (2004). *Training students to work in teams: why and how?* York, UK: LTSN Psychology.
- Rogers, G. (2004). Managing the transition into higher education. An on-line Spiral Induction Programme. *Active Learning in Higher Education*, 5 (3), 232–247.
- Salmon, G. (2002). Mirror, mirror, on my screen... Exploring online reflections. *British Journal of Educational Technology*, 33 (4), 379–391.
- Siciliano, J.I. (2001). How to incorporate cooperative learning principles in the classroom: It's more than just putting students in teams. *Journal of Management Education*, 25 (1), 8–20.
- Soliman, I. (1999). *Teaching Small Groups*. University of New England: Teaching and Learning Centre.
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauld, M. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30 (6), 707–722.